





قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض

د. فيصل بن محمد القريني[١]   د. خالد بن ناصر العاصم[٢]

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. كما تهدف إلى معرفة العوامل الديمغرافية المؤثرة على المستوى القرائي لديهم. وتحقيقًا لأهداف الدراسة، تم تطوير مقياس يشمل الأسئلة الصريحةTI- text explicit، والأسئلة الضمنية text implicit-TI، والأسئلة الضمنية غير المباشرة SI- script-implicit. واشتملت عينة الدراسة على ٣١ طالبًا لديهم فقدان سمعي يتراوح بين البسيط والشديد في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض ومحافظة الخرج.

وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم انخفاض في المستوى القرائي أقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع للطلاب في الصف الثالث الابتدائي. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إجابات الطلاب على أنواع الأسئلة الثلاثة (TE,TI, SI).

وخلصت الدراسة إلى أهمية التخطيط اللغوي للطلاب الصم وضعاف السمع وفقًا لخصائصهم اللغوية من بداية التحاقهم في المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية وذلك من خلال حل المشكلات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: الصم وضعاف السمع، الفهم القرائي، الصعوبات القرائية، المعرفة السابقة، التخطيط اللغوي.

١ - أستاذ التربية الخاصة المساعد، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، f.alqraini@psau.edu.sa
٢ - أستاذ التربية الخاصة المساعد، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، k.alasim@psau.edu.sa



مقدمة

تُعدّ القراءة البوّابة الرئيسة لتلقِّي العلوم المختلفة والمتنوّعة داخل المدرسة وخارجها (Paul, 2009). كما تُعد إلى وقت قريب الوسيلة الوحيدة لانتقال المعرفة قبل دخول التقنية بأشكالها المختلفة. وتشير معظم المراجع إلى أنَّ القراءة سبب في فتح آفاق أوسع وأشمل للفرد تسهم في تطوير ذاته وزيادة مهاراته (Alqraini, 2019). ومن هذا المنطلق تضع كثير من الدول المتقدمة تعليم القراءة من ضمن أولوياتها الأساسية في التعليم لكافة فئات وشرائح المجتمع. إضافة إلى أنَّ القراءة وسيلة مهمة للمتعة والفائدة حيث تمنح الفرد الفرصة لاكتساب المعرفة والاطلاع بشكل دائم وذاتي دون مساعدة أحد. ويشير كلّ من لوكنر وهاندلي (Luckner & Handley, 2008) إلى أنَّ الأفراد الذين يواجهون صعوبات قرائية هم أكثر عرضة للفشل الأكاديمي والوظيفي وإلى تدني مستوى تقدير الذات لديهم؛ مما يقود إلى انسحاب دراسي، فتعلم القراءة ضرورة مُلِحّة للنجاح الأكاديمي والوظيفي لأي فرد. وعندما يوجد خلل في تعلم القراءة؛ فإنه يقود إلى إعاقة قرائية وفشل دراسي.

وكان مفهوم القراءة في السابق لا يتعدى معرفة الحروف والكلمات ونطقها، وفي الواقع تعتبر القراءة عملية معقدة حيث تتضمن عدة مكونات قابلة للنقاش والجدل بسبب عدم وجود فهم شامل لمهارات القراءة الإدراكية والمتغيرات التي تؤثر على تعلم القراءة وتحسينها (Konza, 2011). وقد أدى هذا إلى صعوبة في تعريف مفهوم القراءة، وشجع الباحثين أيضًا على تطوير نماذج القراءة (Reading Models) القائمة على المكونات المعرفية والاجتماعية واللغوية لمحاولة وصف عملية القراءة المعقدة التي تبدأ قبل سن المدرسة، وتهدف هذه النماذج إلى تشكيل إطار مفاهيمي يشرح الإجراءات التي تساعد الأفراد على معالجة الرموز اللغوية لبناء معانٍ مفهومة من النصوص المقروءة

(Snowling & Hulme, 2005; Trezek, Wang, & Paul, 2010). ويفسر كل نموذج عملية القراءة بطريقة مختلفة على أساس عدة جوانب متعلقة بنظريات اللغة. على سبيل المثال: وصف بول (Paul 2009) عملية القراءة، من حيث التفاعل بين أربعة مجالات مهمة تشمل: النص، القارئ، المهام، والسياق. وتُعد هذه المجالات الأربعة أساسًا لجميع نماذج القراءة الأخرى، مع تركيز الباحثين الآخرين أحيانًا على مجال واحد أو مجالين لوصف عملية القراءة تحديدًا، وأشار بول (Paul 2009) إلى العديد من العوامل المرتبطة بمجال «النص (text)» والتي قد تؤثر بشكل مباشر على عملية القراءة، مثل: العلاقة بين الأصوات والحروف، والمفردات، ومعرفة الحروف، وضبط التهجئة، والإملاء، ومعنى الكلمة، وبناء الجملة، ومحتوى النص. كما أنَّ هذه العوامل متعلقة بعوامل أخرى مرتبطة بمجال القارئ (reader)، مثل: ما وراء المعرفة، مهارات استخدام ما وراء المعرفة، الوعي الصوتي، والقدرة على الاستنتاج. كل هذه العوامل يمكن تصنيفها كمكونات معرفية ولغوية. وهناك عوامل أخرى مرتبطة بمجال المهام (tasks) تؤثر على عملية القراءة، مثل: الهدف من القراءة، ووقت القراءة. كما أنَّ هناك عوامل أخرى مثل البيئة المنزلية والصفية يمكن اعتبارها ضمن مجال السياق (context) أو العنصر الاجتماعي.

وساهمت جميع نماذج القراءة السابقة (Reading Models) في تحسين فهم علمية القراءة من خلال معرفة دور معظم العوامل المعرفية والاجتماعية واللغوية. كما شجعت على إجراء العديد من الدراسات لقياس الفهم القرائي لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية ومعرفة أهم العوامل التي تؤثر على الفهم القرائي. وبالنظر إلى الدراسات التي أجريت مع الطلاب الصم وضعاف السمع، تشير معظم النتائج إلى تأخر المستوى القرائي لدى هؤلاء الطلاب بشكل ملحوظ (Paul, Wang, & Williams, 2013). تحديدًا،



أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأفراد الصُمّ وضعاف السمع، المتخرجين من المرحلة الثانوية لا يتجاوز مستوى الفهم القرائي لديهم الصف الرابع الابتدائي مقارنة بالطلاب السامعين، وفي بعض الحالات لا يتجاوز الصف الثاني الابتدائي (المنيعي و الريس،2014 ؛ Paul, Wang, & Williams, 2013; Luckner & Handley, 2008). وأثارت هذه النتائج عدة تساؤلات حول أسباب التأخر القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع (Paul et al., 2013; Trezek et al., 2010). ويصنف الأفراد ذوو الفقدان السمعي إلى ضعاف سمع عندما يكون فقدان السمع لديهم بين البسيط إلى المتوسط (21 – 70 ديسيبل) بينما الصم الذين يكون فقدان السمع لديهم حادًّا (٧٠ ديسيبل أو أعلى) (Paul, 2009).

ومن المهم جدًّا بحث ومناقشة الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع من أجل تحديد ما إذا كانت هناك صعوبات قرائية يعاني منها هؤلاء الطلاب نتيجة أسباب لا يمكن ملاحظتها أثناء تطور القراءة لدى الطلاب السامعين. ومن وجه آخر هناك جدل دائر حول ما إذا كان تطور القراءة لدى الأطفال الصم مشابهًا للتطور القرائي لدى الأطفال السامعين (Allen, Clark, Giudice, & Mayberry, 2009; Allen, Letteri, Choi, & Dang, 2014; Trezek et al., 2010; Wang, Paul, Trezek, & Luckner, 2008). وفقًا لنظرية التشابه النوعي Qualitative Similarity Hypothesis (QHS)، (Paul, Wang, & Williams, 2013)، فإنَّ جميع الأطفال الصم وضعاف السمع يتعلمون القراءة بطريقة مشابهة نوعيًّا لأقرانهم السامعين، ولكن بشكل أبطأ (يميل إلى التأخر الكمي) (Paul et al., 2013; Paul & Lee, 2010). هذه النظرية تؤكد أن الأطفال الصم أثناء تعلم القراءة يمرون بنفس المراحل ويرتكبون نفس الأخطاء التي يرتكبها الأطفال السامعين أثناء تعلمهم القراءة، وتشير نظرية التشابه النوعي إلى

أنه بالرغم من أنَّ الأطفال الصم وضعاف السمع يتعلمون القراءة بشكل بطيء إلا أنهم سيتمكنون في نهاية المطاف من الوصول إلى نفس المستوى القرائي للأفراد السامعين الذين هم في عمرهم. وتشير هذه النظرية إلى أن اكتساب اللغة المكتوبة وتطويرها يرتبطان بمكونين أساسيين هما: التنظيم الهيكلي (Knowledge Structure) والفترة الحرجة (Critical Period) (Paul et al., 2013).

ويشير البناء الهيكلي أو ما يسمى أيضًا بـالهيكل المعرفي أو البنية المعرفية إلى فكرة أنَّ لكل تخصص إطار مفاهيمي منطقي ومحدد يتطلب من المتعلمين امتلاك بعض المهارات والمفاهيم من أجل فهم كل بنية ومحتوى لكل تخصص (Paul et al., 2013; Paul & Lee, 2010). وبعبارة أخرى يعني هذا أن الإطار المفاهيمي المنطقي الداخلي لأي مادة تعليمية أو محتوى علمي مثل: القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم، يضم عدة مستويات من الصعوبة تتطلب من المتعلمين اكتساب مهارات معينة للانتقال من مستوى إلى مستوى آخر وفهم محتوى كل مستوى (Paul et al., 2013). وتؤكد نظرية التشابه النوعي أن المهارات والمفاهيم المتعلقة بمحتوى اللغة يمكن اكتسابها من قبل جميع المتعلمين بطريقة متشابهة. ولتحديد أكثر، هناك بعض الأساسيات التي تسهل عملية اكتساب اللغة المكتوبة وهي تنطبق على جميع المتعلمين، بما في ذلك الأطفال الصم وضعاف السمع. وهناك جدل كبير حول إمكانية معرفة الهيكل المعرفي لبعض المواد التعليمية التي تحتوي على عمليات معرفية معقدة، مثل: القراءة والكتابة، من أجل اختيار طرق التدريس المناسبة (Wang, 2012). وفقًا لمجموعة من الباحثين، فإنَّه من المستحيل استخدام نموذج معرفي أو اجتماعي واحد فقط لشرح الإطار المفاهيمي للقراءة أو الكتابة (Phillips & Soltis, 2004). ويؤكد هؤلاء أنَّه لا يوجد نماذج كافية وقادرة على شرح الهيكل المعرفي أو البناء الهيكلي للقراءة (Wang, 2012). ويرى هؤلاء الباحثين بأن هناك مجموعة من المكونات، مثل: المهارات

الفردية للطلاب، وأساليب التدريس المستخدمة، والاستراتيجيات التعليمية التي ينبغي أن ترتبط بنماذج القراءة المعرفية والاجتماعية من أجل فهم أفضل للبناء الهيكلي للقراءة. وبطريقة مماثلة تؤكد نظرية التشابه النوعي أن هناك عددًا من المكونات الأساسية لفهم وتعلم القراءة واللغة تختلف باختلاف العوامل المرتبطة بسن الفرد وعوامل أخرى مرتبطة بالتفاعلات بين اللغة والجوانب الاجتماعية. وبالرغم من الجدل الكبير حول المكونات الأساسية لتطوير وتعلم القراءة، يتفق مجموعة كبيرة من الباحثين على أن الكفاءة في خمسة مكونات، تشمل: مكون الأصوات (phonology)، ومكون الصرف (morphology)، والمكون النحوي (syntax)، ومكون الدلالة (semantics)، والمكون الاستخدامي (pragmatics)، فضلًا عن تكامل هذه المكونات الخمسة في عملية التواصل، تُعد من أهم العوامل لتعلم اللغة المكتوبة (Paul, Wang, Trezek, & Luckner, 2009; Paul et al., 2013; Paul, 2009; Trezek & Hancock, 2013; Wang et al., 2008). بالإضافة إلى إتقان هذه المكونات اللغوية الخمسة، تشمل أساسيات تطوير القراءة والكتابة ومعرفة اللغة والعوامل المتعلقة باللغة المكتوبة، والقدرة على الفهم، والذاكرة العاملة القائمة على الوعي الصوتي، ومعرفة المفردات، والوعي اللغوي للغة. والأهم من ذلك فهم الجوانب الاجتماعية والثقافية للفرد، مثل: اللغة المستخدمة في المنزل، والبيئة المنزلية والأكاديمية، والتحفيز، وخبرات الطفل السابقة، والمستوى التعليمي للوالدين، أمور مهمة للغاية في المراحل المبكرة لتطوير القراءة وتعلم اللغة.

على الجانب الآخر، تشير الفترة الحرجة إلى الإطار الزمني كحد أقصى لاكتساب اللغة المنطوقة وتعلم القراءة (Paul et al., 2013; Paul & Lee, 2010; Stanovich, 1986, 1988). ووفقًا لنظرية التشابه النوعي، فإنَّ هناك مهارات قرائية محددة يجب اكتسابها

مع نهاية الفترة الحرجة من قبل جميع الأفراد، وقد تم تحديد نهاية الفترة الحرجة لتعلم القراءة عند مرحلة الصف الثالث الابتدائي أو قبل ذلك بقليل (Paul & Lee, 2010; Stanovich, 1986). وعلى الرغم من أنه يبدو من المهم تعلم القراءة في سن مبكرة، إلا أنَّ هناك بعض الجدل بشأن فعالية الفترة الحرجة لاكتساب اللغة ومعرفة القراءة. يرى بعض الباحثين أنه من الصعب تحديد إطار زمني محدد بسبب اختلاف وتنوع التحديات المرتبطة بتعلم القراءة واللغة عند الأطفال (Paul et al., 2013). بينما يؤكد الباحثون الذين يدعمون فكرة وجود الفترة الحرجة بأن إنشاء إطار زمني محدد لاكتساب اللغة وتعلم القراءة يُعد أمرًا فعّالًا؛ لأنه يرتبط بشكل مباشر بمراحل تطور الدماغ (Paul, 2009; Paul et al., 2013). وهذا يعني أنَّ الفرد يحتاج إلى فهم واكتساب بعض أساسيات اللغة والقراءة في مراحل معينة من تطور الدماغ، أي قبل الصف الثالث الابتدائي. ويؤثر عدم القدرة على اكتساب وفهم هذه الأساسيات خلال الفترة الحرجة على تعلم القراءة لاحقًا.

ويمكن تصنيف الأساسيات والمهارات الضرورية المرتبطة بتعلم القراءة إلى خمسة مكونات أساسية تشمل: إجادة اللغة، ومهارات معرفة وحدة الصوت، والمهارات المعرفية، والجوانب الاجتماعية والثقافية. واكتساب جميع المهارات التي تقع ضمن هذه المكونات الأربعة ضروري لتعلم أي لغة بما فيها اللغة العربية. من هنا تبرز الفروق الفردية أثناء تعلم القراءة حيث إنَّ جميع الطلاب ليس لديهم نفس المستوى من المهارات كما لا يمكن معرفة تأثير ومساهمة كل مكون من هذه المكونات الأربعة في تطور القراءة. ويُعد السبب الرئيسي للتأخر القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع هو فقدانهم إحدى المهارات الأساسية لتعلم القراءة وهو المكون الصوتي «الفونولوجي» الذي يقع تحت مكون إجادة اللغة ومهارات معرفة وحدة الصوت (phonology) (Paul & Lee, 2010; Stanovich, 1986). ويُعد علم الأصوات المكون الأول لإتقان اللغة، ويشير إلى أنماط أصوات الكلام. على



وجه التحديد، يتعامل علم الأصوات مع إدراك الصوت، وإنتاجه وتمثيله (Trezek et al., 2010). ويشتمل النظام الصوتي للغة على قائمة الأصوات وخصائصها بالإضافة إلى القواعد الخاصة ببنية الكلام (Yule, 2006). وهناك جانبان لعلم الأصوات في اللغة وهما: البعد الحسي (على سبيل المثال، التجويد والإجهاد والتوقيت)، ووحدة النطق (على سبيل المثال، الكلمات والمقاطع الصوتية والفونيمات) (Trezek et al., 2010). ويمكن القول: إنَّ وحدة النطق تُعد مرادفة في معناها لعلم الأصوات أو ما يسمى بالصوت. ومن المهم أيضًا التمييز بين علم الأصوات والمصطلحات الأخرى المشابهة له وتشمل: الوعي الصوتي (phonological awareness)، الوعي بالفونيمات الصوتية (phonemic awareness)، والعلاقة بين اللغة المنطوقة والمكتوبة (phonics). وتبدو هذه المصطلحات متشابهة إلى حد كبير ومع ذلك يشير كل مصطلح كما هو مستخدم هنا إلى جانب مختلف من علم الأصوات، ويشير المكون الصوتي phonology إلى: قدرة الفرد على تمييز وتصنيف الصوت في الكلام؛ على سبيل المثال يقوم المكون الصوتي بتوجيه قدرة الفرد على تمييز وتصنيف الأصوات بين الكلمات التي لها نفس الأصوات لمعرفة الاختلافات بين هذه الأصوات. ومن جهة أخرى، يشير الوعي الصوتي phonological awareness تحديدًا إلى: قدرة الفرد العامة على فهم أن الكلمات تتكون من أصوات (Paul, 2009; Yule, 2006). وبعبارة أخرى فإن الوعي الصوتي يعني: «الحساسية لأنماط اللغة المنطوقة التي تتكرر ويمكن التلاعب بها دون احترام أو معرفة المعنى» (Snow et al., 1998, p. 319). يفهم الأطفال الذين لديهم وعيٌ صوتيٌ أن الكلمات تتكون من أجزاء أو مقاطع صوتية (Paul, 2009; Yule, 2006). وبالتالي فإن الوعي الصوتي يقع تحت عنصر علم الصوت في اللغة وهو أمر مهم لمعرفة اللغة وتعلمها (Nielsen & Luetke-Stahlman, 2002). كما أنَّ الوعي بالفونيمات الصوتية phonemic awareness من جهة أخرى يُعد لبنة بناء لتطور اللغة، وهو مجموعة فرعية من الوعي الصوتي. ويشير

إلى الوعي بأن الكلمات مقسمة إلى صوتيات، وإلى القدرة على التلاعب بالفونيمات في الكلمات المنطوقة (Konza, 2011; Paul, 2009). وأخيرًا يقصد بالصوتيات phonics معرفة العلاقة بين الأصوات والحروف الهجائية من حيث فهم أن الأصوات المنطوقة تتوافق مع الحروف أو مجموعة من الأحرف (Trezek et al., 2010).

مشكلة البحث

يُعد مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع من أكثر المواضيع التي لا تزال الأبحاث العلمية تناقشها. كما يُعد هذا الموضوع هاجسًا بين المختصين والمهتمين بكون المتوسط القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع لا يتجاوز الصف الرابع الابتدائي. وهذا الضعف أيضًا يقود إلى مشكلات عديدة ومن ضمنها الفشل الدراسي والمهني أو الوظيفي حيث تُعد مهارة القراءة من المهارات الأساسية والضرورية للقيام بأي عمل، وعدم إتقانها سوف يقود إلى فشل أكاديمي ومهني. كما أن – في حدود معرفة الباحثين– هناك نقصًا كبيرًا في عدد الدراسات العلمية التي أجريت لقياس المستوى القرائي للصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. لذا يمكن القول إن إجراء الدراسة الحالية يوضح مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة وأهمية التخطيط اللغوي لهذه الفئة التي تواجه تحديات لغوية أكبر من التي يواجهها الأفراد السامعون.

أهداف البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة الرياض ومحافظة الخرج للمرحلة الابتدائية والمتوسطة، كما تهدف إلى معرفة الاختلافات بين درجات الطلاب حسب نوع الأسئلة (الأسئلة الصريحة -text



TE- explicit، الأسئلة الضمنية، TI- text implicit، الأسئلة الضمنية غير المباشرة، SI- script-implicit) . كذلك معرفة العلاقة بين درجة الفهم القرائي وخصائص الطلاب «الديمغرافية» التي تشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية.

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة على الأسئلة الآتية:

- ما هو مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية؟
- هل تختلف درجات الطلاب حسب نوع الأسئلة (TE، TI، SI)؟
- هل يوجد علاقة بين درجة الفهم القرائي وخصائص الطلاب الديمغرافية التي تشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية؟

أهمية البحث

هناك ندرة شديدة في الدراسات العلمية التي تقيس مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. ونتائج هذه الدراسة سوف تساهم في تحديد المستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع، وتحديد أهم المشكلات القرائية التي يواجهها هؤلاء الطلاب. كما تساعد نتائج الدراسة في تخطيط الاكتساب اللغوي للطلاب الصم وضعاف السمع من خلال إجراء بعض التغييرات في استراتيجيات تدريس القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة. وقد أكد المجلس الوطني الأمريكي للقراءة National Reading (2000)

Panel وقانون (the No Child Left Behind (NCLB) Act (2002 على أهمية تطوير استراتيجيات تعليم القراءة وفقًا على أسس علمية ومنهجية، أثبتت الأبحاث فعاليتها وليس بطريقة عشوائية.

كما يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تخطيط الاكتساب اللغوي من خلال تحسين وتعديل المناهج وبرامج إعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع. وقد أشار مجموعة من الباحثين إلى أن التخطيط اللغوي يدفع قطاع التعليم الحكومي للتركيز على أهمية التدريب الذي يخضع له المعلمون بالإضافة إلى تأسيس وتطوير نظام في المؤسسة التعليمية لمراقبة التقدم في اكتساب اللغة وتعلم القراءة (Cooper, 1989).

مصطلحات البحث

- **ضعيف السمع**: هو الشخص الذي يعاني من ضعف سمعي يتراوح بين الخفيف إلى المتوسط. يمكن للفرد الذي يعاني من ضعف السمع الاستفادة من استخدام المعينات السمعية أو غيرها من أجهزة السمع المساعدة. كما أنه في الغالب يعتمد بشكل أساسي على التواصل الشفهي مع الآخرين (عبدالحي، ٢٠٠٨).
- **الأصم**: هو الفرد الذي فقد حاسة السمع بشكل شبه كامل على سماع الكلام الصوتي الطبيعي في مواقف التواصل الشفهية الطبيعية (عبدالحي، ٢٠٠٨).
- **الفهم القرائي**: عملية استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو الغاية الأساسية من القراءة (Paul., et al, 2013).
- **المهارات القرائية**: مجموعة من المهارات وهي الإدراك بوحدة الصوت (Phonemic Awareness)، ومعرفة العلاقة بين الحروف وأصواتها (Phonics)، والمفردات (Vocabulary)، والطلاقة (Fluency)، وفهم النص (Text Comprehension)، ويتم تعلمها بشكل تدريجي للوصول إلى الهدف



الأسمى من القراءة وهو الفهم القرائي (القريني، ٢٠١٩).

- **الفصول الدراسية الملحقة:** هي فصول داخل مدارس التعليم العام ويتم فيها تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع مع بعضهم البعض (٥ - ١٠ طلاب) تحت إشراف معلم التربية الخاصة (Smith et al., 2016).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على قياس مستوى الفهم القرائي لعينة من الطلاب الصم وضعاف السمع في معاهد الأمل للصم وبرامج الصم وضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام.

الحدود الزمنية: طُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤١هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت عينة البحث على مجموعة من الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض ومحافظة الخرج.

الدراسات السابقة

تستعرض الدراسة الحالية أبرز العوامل التي ساهمت في الضعف القرائي لدى الصم وضعاف السمع وفقًا لنتائج الدراسات العلمية التي سوف تقودنا لبعض المسببات والحلول المبنية على أساس علمي.

ناقشت الأبحاث العلمية ولاتزال تناقش السؤال الجوهري: لماذا يواجه الطلاب الصم تحديات هائلة لتعلم القراءة في اكتساب كل المكونات؟ واحدة من المنهجيات المفسرة لهذه المشكلة هو غياب المعلومات القائمة على الصوت sound-based information عندما يقرأ الطالب

(Marschark & Hauser, 2012). وهذا يقود إلى سؤال آخر، هل الطلاب الصم



لديهم وعي فونيمي (صوتي) للنص المكتوب؟ كيف يستطيع شخص ما القراءة وهو لا يستطيع نطق ما يقرأ من كلمات؟ هذه المهارة المعرفية تُعد لدى كثير من خبراء القراءة مهارة ضرورية وأساسية لتعلم القراءة تعلُّمًا صحيحًا ومتقنًا.

علم الأصوات والصمم:

تؤكد نظرية التشابه النوعي على ضرورة فهم الأطفال بعض أساسيات اللغة ومبادئ القراءة والكتابة، مثل: المعالجة الصوتية، والوعي الفونيمي، وفك الشفرة والرموز (Decoding)، ومعرفة العلاقة بين اللغة المنطوقة والمكتوبة؛ ليصبحوا قارئين جيدين. (Paul et al., 2013) وتظهر الدراسات جدلًا حول ما إذا كان من الضروري للأطفال الصم الذين لديهم فقدان سمعي شديد الحصول على أساسيات علم الصوت (الوعي الصوتي، الوعي الفونيمي، إدراك العلاقة بين الصوت والكلمة) كجزء من عملية القراءة، وذلك بسبب حقيقة أن هؤلاء الأطفال لديهم وصول محدود إلى المعلومات الصوتية ومعرفة الكلام نتيجة فقدان السمع (Allen et al., 2014; Paul et al., 2009; Wang et al. 2008). ومن جانب آخر هناك مجموعة من الباحثين يعتقدون أن الأطفال الذين يعانون من فقدان سمعي، وتحديدًا الأطفال الذين يعانون من فقدان سمعي شديد يمكنهم تطوير مهارات القراءة دون الوصول إلى الصوت في اللغة (Allen et al., 2014; McQuarrie & Parrila, 2014). ويدرك هؤلاء العلماء أن معرفة الصوت في اللغة أمر مهم لتعلم ونمو القراءة، ولكن بما أن الوصول إليه، من وجهة نظرهم، يصعب للغاية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من فقدان سمعي شديد (أي الأطفال الذين لا يستطيعون سماع اللغة المنطوقة وفهمها)، فإنهم يجادلون بأن رمز الإشارة أو ما يسمى علم الأصوات في لغة الإشارة، والذي يشير إلى الإيماءات المرئية بواسطة اليد والوجه وجسم المؤشر، يعادل الصوت في اللغة المنطوقة ويمكن استخدامه من قبل الأطفال الصم وضعاف السمع لتحسين إجادة القراءة (Allen et al., 2009; Allen et al., 2014).

وفي نفس السياق يشير البحث الذي أجراه Allen وزملاؤه (٢٠١٤) إلى أن التعرض للغة الإشارة الأمريكية واللغة الإنجليزية المكتوبة في سن مبكرة يحسّن فهم القراءة لدى الأطفال الصم. وبشكل أكثر تحديدًا، يجادل هؤلاء الباحثون بأن الأطفال الذين يعانون من فقدان سمعي شديد يعتمدون في تعلمهم على قدراتهم البصرية مما يجعلهم مختلفين عن الأطفال السامعين في طريقة التعلم. وبناءً على ذلك يرى الباحثون أنَّ الأطفال ذوي الفقدان السمعي قادرون على استخدام الإملاء بطرق مختلفة، مثل: الإشارة، أو الحروف بالأصابع، أو الانتقال مباشرة من المكتوب إلى المعنى، من أجل تجاوز معالجة الوعي الصوتي في اللغة اللفظية(Allen et al., 2014) .

على النقيض من النهج السابق يرى أنصار نظرية التشابه النوعي بأن المكونات الخمسة للغة (الصوتي، الصرفي، والنحوي، والدلالات، والبراغماتية أو الاستخدامي) تلعب دورًا ضروريًّا في تطوير القراءة (;Hanson, 1989; Narr, 2008, Paul et al., 2009 Paul & Wang, 2012; Wang et al., 2008; Trezek, Wang, Woods, Gampp, & Paul, 2007). ويؤكدون على أنه بالرغم من أن الوصول إلى الصوت وحده ليس هو الأداة الوحيدة اللازمة لتطوير القراءة، فمن الضروري لجميع الأطفال الذين يتعلمون اللغة أن يتمكنوا من الوصول إلى علم الأصوات. ويعتقد أنصار نظرية التشابه النوعي بأن الوظيفة التي يلعبها علم الأصوات في اكتساب القراءة لا يمكن ملؤها بالإشارة أو الإملاء فقط. كما يشيرون إلى أن علم الأصوات يلعب دورًا هامًّا في تعزيز تنمية المعرفة بالمفردات في اللغة المنطوقة والمكتوبة. علاوة على ذلك، أظهر الباحثون أن علم الأصوات، وخاصة الوعي بالفونيمات الصوتية phonemic awareness، مهم لتطوير مهارات معرفة الكلمات وتحديدها، وكذلك فهم العلاقة بين اللغة المكتوبة أو المطبوعة وبين اللغة المنطوقة(Paul et al., 2013). وهناك عدد من نتائج الدراسات التجريبية التي تدعم هذه الحجة بأنَّ هناك علاقة ضرورية بين علم الأصوات وتنمية القراءة (;Paul et al., 2013 Paul & Wang, 2012). على سبيل المثال، قام مجموعة من الباحثين(,Lerkkanen Rasku-Puttonen, Aunola, and Nurmi, 2004) بالتحقق من العلاقة بين الوعي

بالفونيمات الصوتية والأداء القرائي لدى (٨٥) من الأطفال السامعين خلال السنة الأولى من المدرسة الابتدائية الفنلندية حيث بحثت الدراسة ما إذا كانت معرفة العلاقة بين المكتوب واللغة المنطوقة مهمة في تعليم القراءة وتطويرها للأطفال، حتى أولئك الذين يعرفون فك التشفير(Decoding) وأشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الوعي الفونيمي ومستوى القراءة. تحديدًا، هناك تطور متبادل بين الوعي الفونيمي وأداء القراءة.

ويؤكد الباحثون على أنَّه من أجل فهم دور علم الأصوات في تطور القراءة لدى الأطفال الصم الذين لا يستطيعون سماع اللغة، فإنه من المهم التفكير في الوعي الصوتي كوحدات معرفية بدلًا من التفكيربأنها أصوات؛ ذلك لأن الوحدات الصوتية للغة ليست أصواتًا، بل هي عبارة عن إيماءات واضحة، مثل حركات الفم في الكلام (Hanson, 1989; Paul et al., 2013; Trezek et al., 2010)، وأوضح الباحثون أن فهم دور علم الأصوات phonology في اللغة لتطوير القراءة يتكون من جزأين، هما: فهم المستوى الضروري من علم الأصوات في اللغة لتطوير مهارات القراءة الأولية، وتحديد الأساليب المناسبة لمساعدة الأطفال الصم وضعاف السمع إلى الوصول إلى المستوى الضروري من علم الأصوات (Paul & Lee, 2010; Paul et al., 2009; Trezek et al., 2010). وأشار وينق واندرسو (Wang & Andresws, 2015) إلى أن المقصود بالمستوى الضروري في علم الأصوات في اللغة لتطوير مهارات القراءة المبكرة للأطفال الصم وضعاف السمع هو الوعي الفونيمي الصوتي من حيث قدرة الفرد على التحديد والتعرف على القافية والتجانس بالإضافة إلى امتلاك القدرة على إضافة وحذف ومزج وتقطيع المقاطع الصوتية لأغراض القراءة. علاوة على ذلك يشير المستوى الضروري في علم الأصوات في اللغة إلى وعي الأطفال الصم وضعاف السمع للعلاقة بين اللغة اللفظية أو المنطوقة وبين اللغة المكتوبة أو المطبوعة. وقد أكد هؤلاء الباحثون أيضًا على أهمية فهم ظروف وخصائص الأفراد بالإضافة إلى البناء الهيكلي أو ما يسمى أيضا بـ الهيكل المعرفي للغة والقراءة والكتابة من أجل تقليل الفجوة بين القدرات المعرفية للأفراد وتعليمهم عبر

طرق التدريس الفعالة. على سبيل المثال، من المهم التمييز بين الأطفال الذين لديهم ضعف سمعي شديد وبين أولئك الذين لديهم ضعف سمعي يتراوح بين البسيط والمتوسط حيث إنهم يمثلون مجموعتين مختلفتين من حيث الخصائص والاحتياجات السمعية. هذا لأن بعض الأطفال المصابين بفقدان سمعي شديد، والذين يعتمدون اعتمادًا رئيسًا على لغة الإشارة، غالبًا لا يستطيعون الوصول ومعرفة الصوت في اللغة المنطوقة، في حين أن الأطفال الصم وضعاف السمع الذين يستخدمون المعينات السمعية، مثل: السماعات وزراعة القوقعة، ويستطيعون الوصول إلى الصوت، يمكن أن تكون لديهم القدرة على الوصول إلى علم الأصوات من خلال اللغة المنطوقة وباستخدام البقايا السمعية. أما بالنسبة لأولئك الأطفال الذين لا يستطيعون الوصول إلى علم الأصوات في اللغة المنطوقة، فإن الباحثين – كما ستُناقش في وقت لاحق – يوصون باستخدام تقنيات فعالة، مثل: نظام الصوت المرئي Visual Phonics الذي يركز على تمثيل وإظهار مجرى الكلام بصريًّا وبواسطة اللمس بما في ذلك الصوتيات والمقاطع الصوتية(Andrews & Wang, 2015).

هل الأطفال الصم لديهم وعي فونيمي (صوتي)؟

يظهر لدى الصم المتميزين قرائيًّا، استخدام الوعي الفونيمي (الصوتي) خلال القراءة ولكنه غير واضح لديهم ما إذا كانوا يستخدمون هذه المهارة خلال تعلم القراءة. تُكتسب بعض المعلومات اكتسابًا سهلًا مقارنة بغيرها من المعلومات خلال مهارتي السماع والتحدث وهناك إثبات أن بعض الصم يُحدثون رموزًا مشابهة للذاكرة العاملة working memory بواسطة دمج المعلومات المكتسبة من خلال دمجها بالإشارات وأبجدية الأصابع والكلام المرمز (Marschark & Hauser, 2012).

ينطق الأطفال الذين زُرِعت فيهم القوقعة الإلكترونية في عمر مبكر صوت الحرف نطقًا صحيحًا ومتقنًا أكثر من الأطفال الصم الآخرين المستخدمين للمعينات السمعية

الأخرى، كما يقرأون قراءة جيدة أيضًا وإن كانوا متأخرين عن أقرانهم السامعين (Marschark, Rhoten & Fabich, 2017).

تقود طرق أو نظم التواصل المختلفة، كالتواصل المرئي والكلام المرمز cue speech إلى تعزيز العمليات الصوتية لكثير من الصم ولكن ليست بالشكل المطلوب لجعلهم يقرأون بنفس مستوى أعمارهم. هناك كثير من الصم القارئين محدودي المعرفة بالوعي الفونيمي (الصوتي) خلال فترة دراستهم في السنوات الأولى وبالتالي يواجهون صعوبات لتطبيقها، بدلًا من ذلك يعتمدون على النصوص المطبوعة بصريًّا.

يرى بعض الباحثين أمثال (Paul, Wang, & Williams, 2013) أن الخلل القرائي يعود إلى ضعف إتقان الوعي الفونيمي لدى الصم. وكان استدلالهم بنتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أن الأطفال السامعين لم تتح لهم الفرصة لتدريسهم الطريقة الصوتية Phonics لمعرفة متغيرات الكلمة الصوتية، وإنما اكتُفِي بتدريسهم الكلمة ككتلة واحدة دون تفصيل الكلمة ومعرفة أصواتها، كما أن لديهم بعض الأخطاء المشابهة لأخطاء الصم أثناء تعلم القراء كالتهجئة وغيرها. ويعتمد هؤلاء الطلاب أيضًا على الطريقة البصرية في القراءة وبالتالي فإن هذه الطريقة لن تفيد السامع والأصم عندما يواجهان بعض الكلمات غير المألوفة ولن يكونا قادرين على معرفة معناها وركائزها الصوتية.

المعرفة والمفردات والقراءة

تخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة long memory يختلف بين الأفراد السامعين والصم نتيجة اختلافات الخبرات السابقة في اكتساب المعلومات لاختلاف طرق التواصل بينهم (اللغة ولغة الإشارة). خلال القراءة غالبًا، نعتمد على الخبرات السابقة والمفاهيم التي تشكلت وفقًا للمعلومات السابقة، وهذه المعلومات نستخدمها لدعم الفهم لدينا عندما نواجه أي معلومات جديدة. يعود هذا إلى مصطلح top-down processing حيث يؤثر على المعلومات وطريقة تنظيمها وله علاقة وثيقة أيضًا بمصطلح -bottom



up processing بالمعلومات المستقاة من النصوص المكتوبة والمعلومات التي نعرفها سابقًا. وهذه المعالجات جميعها تعمل خلال القراءة وكذلك خلال التواصل الإشاري بالرغم من أنَّ الأبحاث لم تناقشه نقاشًا مكثفًا.

إن التفاعل بين عمليات top-down وbottom-up يساعدنا في معرفة معاني الكلمات وفهمها سواء كانت مفردة أو من خلال السياق حيث إن المعرفة السابقة سهّلت عملية الفهم. ولذلك عندما لا نعرف معاني الكلمات فإن ذلك يعود إلى أننا لم نبن معلومات مسبقة عنها وأن فهمها يتوقف ويقود إلى التخمينات التي هي نتاج معلومات سابقة. وهذه الكلمات نستطيع قراءتها قراءة صحيحة ونطقها نطقًا صحيحًا ولكن لا نتمكن من فهمها وهذا ما يحدث للصم لعدم امتلاكهم لخبرات سابقة كافية بالإضافة لعدم كفاءة اللغة لأعمارهم (Marschark & Hauser, 2012).

يعود ضعف المفردات لدى الأطفال الصم إلى عدة أسباب من ضمنها: أن ما نتعلمه يكون بطريقة غير مباشرة (٧٠٪ يكون بطريقة غير مباشرة) عن طريق المحادثات مع الأهل والأصدقاء أو مشاهدة التلفاز وغيرها من الفرص الاجتماعية. جميع هذه الأنشطة أو الفرص الاجتماعية تساهم مساهمة غير مباشرة في تنمية الحصيلة اللغوية، ولكن للأسف، الأصم محروم منها، مما يسهم في انخفاض حصيلتهم اللغوية. وأكدت كثير من الأبحاث العلمية (; Luckner & Handley, 2008; Paul, 2003; Paul, 2009 paul, Wang, & Williams, 2013; Trezek, Wang, & Paul, 2011) إلى أن المتوسط القرائي للصم الذين تخرجوا من المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية لا يتجاوز الصف الرابع الابتدائي وفي بعض الحالات لا يتجاوز الصف الثاني الابتدائي. وفي المملكة، أجرى المنيعي والريس (٢٠١٤) دراسة لقياس المستوى القرائي والكتابي لدى الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بمدينة الرياض وكلية التقنية بمدينة حائل حيث توصلوا إلى أن المستوى القرائي لا يتجاوز الصف الثالث الابتدائي. كما أشار (Trezek, Wang, & Paul, 2011)إلى أن التطور اللغوي للأصم سنويًّا يعادل ثلث الشخص السامع.



معوقات تعلم القراءة للصم وضعاف السمع

تُعد تنمية المهارات القرائية للطلاب الصم وضعاف السمع من ضمن التحديات الهائلة لمعلميهم وأسرهم. وهناك العديد من المعوقات التي تواجه الأطفال الصم في تعلم القراءة في كل المستويات اللغوية: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية. وكذلك هناك خلل في تعلم المهارات الفرعية لتعلم القراءة كالتعرف على المفردات، معرفة المفردات، الجانب الصرفي والتركيبي والتذكُر، ومهارات ما وراء المعرفة Metacognition والمعرفة السابقة (Prior Knowledge Luckner, & Cooke, 2010). معرفة هذه المعوقات تلعب دورًا مهمًّا في التخطيط اللغوي المناسب لحل جميع المشكلات القرائية التي ربما تواجههم خلال مراحل التعليم العام.

المستويات اللغوية

المستوى الفونولوجي (الصوتي):

يقصد به تميز ونطق أصوات الكلام، ويُعد نظام الصوت المتعلق باللغة، فهذا المكون يواجه فيه الصم العديد من الصعوبات نظرًا للضعف السمعي. فمثلًا كلمة «كتب» يتغير معناها ونطقها بتغير صوت الكلمة مثل: (كَتَبَ، كُتِبَ، كُتُبْ) نلحظ أن الكلمة إملائيا لم تتغير وإنما تغيّر صوتها ونطقها. يلعب النظام الصوتي أو الفونولوجي للغة دورًا هامًّا في تعلم المهارات القرائية والكتابية، حيث يساعد النظام الصوتي في القدرة على تمييز وتصنيف الأصوات في الكلام، فمثلا: يقوم المكون الفونولوجي بتوجيه قدرة الفرد على التمييز بين الكلمات التي لها نفس الأصوات ومعرفة الاختلافات بين الأصوات (أبو الديار وآخرون، ٢٠١٢).

ويشكل الوعي الصوتي مهارة ضرورية للتعرف على الكلمة ومعرفة نطقها. ويُعد إتقان مهارات الوعي الصوتي طريقًا لإتقان القراءة لدى الأطفال. وأشار& Lyon, Shaywitz,

Shaywitz,(2003) إلى أن هناك علاقة طردية بين الضعف في مهارات الوعي الصوتي والصعوبة في القراءة. كما أجرى(Lonigan, Burgess, & Anthony 2000) دراسة (Vellutino & Scanlo, 1987) مطوَّلة لمقارنة إتقان مهارات الوعي الصوتي بمجموعة من العوامل واكتشفا أن عامل الوعي الصوتي أكثر تنبؤًا على القدرة القرائية. وذكر كلٌ من أن ٧٥٪ من الأطفال الذين لديهم ضعف في مهارات الوعي الصوتي في مرحلة رياض الأطفال كانوا متأخرين قرائيًّا مقارنة بأقرانهم في نهاية الصف الأول الابتدائي. ولهذا يمكن القول إن الوعي الصوتي يُعد أحد المتطلبات الأساسية لتعلم القراءة.

ويجب الإشارة هنا إلى أن هناك جدلًا كبيرًا بين الباحثين حول أهمية تعليم مهارات الوعي الصوتي للأطفال الصم، تحديدًا الذين لديهم فقدان سمعي شديد. هناك من نظر إلى أنه يمكن للأطفال الصم تجاوز تعلم مهارات الوعي الصوتي بسبب أن لغة الإشارة لها مهارات الوعي الصوتي الخاصة بها. وهناك مجموعة أخرى من الباحثين أكدت ضرورة تعلم مهارات الوعي الصوتي حيث لا يمكن تعلم المهارات القرائية بدون اكتساب مهارات الوعي الصوتي (Paul, Wang,& Trezek, 2011). وأكد هؤلاء الباحثون على أنه لا يمكن بشكل عام تعلم قراءة أي لغة أخرى دون إتقان مهارات الوعي الصوتي. والصواب الذي يميل إليه الباحثون أنه يجب تعلم مهارات الوعي الصوتي لضرورتها في التمييز بين معاني المفردات من خلال السياق الذي يسّهل عملية الفهم القرائي.

وسائل تساعد في عملية تعلم مهارات الوعي الصوتي عبر الإشارات:

١. الكلام المرمز Cued Speech

هو نظام يدوي يستخدم إشارات محددة؛ لتسهيل تمييز الحرف المنطوق خصوصًا الحروف متشابهة المخارج، وتستخدم ثمانية أشكال يدوية وأربعة مواقع قرب الوجه للمساعدة في قراءة الشفاه (الريس، ٢٠٠٨).



٢. الصوت المرئي Visual Phonics

عبارة عن نظام مرئي لتدريس أصوات الأحرف وكيفية نطقها (Trezek, Wang, & Paul, 2010).

المستوى المورفولوجي:

يقصد بالمكون المورفولوجي أوالصرفي القاعدة اللغوية التي تتحكم ببنية الكلمات لفهم التركيب الصرفي واستخدام القواعد، فمثلًا: كلمة (كتب، كتبت، كتبنا). (التاء) و(الناء) ضمائر ذات صلة لا تقوم بذاتها وإنما تتصل بمورفيمات مستقلة أو حرة، هذه الوحدات الصرفية ترد إما قبل الكلمة أو بعدها أو في وسطها على شكل مبانٍ زائدة عن الأصل. ولهذا فإنَّ اكتساب المهارات القرائية يعتمد بشكل أساسي على بنائها الفونولوجي والمورفولوجي (وحدات اللغة الفونولوجية والمورفولوجية) (زكريا و آخرون، ٢٠١٦).

الإدراك المورفولوجي هو فهم معاني أجزاء الكلمة (السوابق – اللواحق – جذور الكلمات) وإدراك الاشتقاق ودوره في التشفير والقراءة. وأشارت العديد من الدراسات كدراسة جيون (Jeon, 2011) إلى إنَّ هناك ارتباطًا وثيقًا بين الإدراك المورفولوجي والقدرة على القراءة، فالإدراك المورفولوجي يسهم إسهامًا فعالًا في الفهم القرائي وإدراك المفردات الذي بدوره يحرك عملية القراءة؛ ولذلك ينبغي أن يكون لدى الطلاب معرفة كافية بالقواعد المورفولوجية لكي تساعدهم على التعرف على الكلمات الجديدة من خلال بنيتها المورفولوجية. وأشار الطباطبائي واليخابي (Tabatabaei & Yakhabi، 2010) إلى أنَّ إدراك المهارات المورفولوجية يساعد في زيادة القدرة على معرفة المفردات حيث إن هناك ارتباطًا قويًّا بين أداء الطالب في معرفة المفردات وأدائه في اختبار الإدراك المورفولوجي.

المستوى النحوي:

المكون التركيبي أو النحوي هو المسؤول عن ترتيب الجمل وتركيبها من كلمات لفهم الجمل وشبه الجمل واستخدام القواعد استخدامًا صحيحًا. وينمو ويتطور هذا المكون النحوي من خلال التفاعل الاجتماعي اليومي، ويواجه الأطفال الصم تحديات كبيرة في الكتابة بسبب اختلاف لغة الإشارة تركيبيًّا عن اللغة المنطوقة والمكتوبة حيث إن اللغة المنطوقة يقابلها نفس الأحرف والتركيب اللغوي في اللغة المكتوبة بينما هذا لا ينطبق على لغة الإشارة، وهذا مثال على الضعف النحوي لدى الصم (Alqraini, 2019).

مستوى المعاني:

يقصد بمكون المعاني فهم المعنى المراد من الكلمات والجمل، مثل: فهم المجازات والترادف والتضاد والتشابه والاشتراك اللفظي للمفردات. وتُعد المفردات ذات المعاني المتعددة والمتجانسة شائعة حيث لا تمر بجملتين أو ثلاث إلا ويكون فيها كلمات ذات معانٍ متعددة (Stahl & Nagy, 2006). يواجه الطلاب الصم تحديات كبيرة على مستوى المعاني لفهم المفردات ذات اللفظ المتجانس عندما تُعرض الجملة بدون تشكيل. والفرد الذي لديه إثراء لغوي عالٍ يفهم هذه المفردات من خلال السياق بعكس الفرد الذي لديه فقر أو ضعف لغوي كما هو الحال مع الصم، فهناك علاقة طرية بين الثراء اللغوي والفهم القرائي فكلما زاد الثراء اللغوي زاد الفهم القرائي والقدرة التعبيرية.

المستوى الاستخدامي:

يقصد بالمكون الاستخدامي النظام اللغوي الاجتماعي لفهم التلميحات الكلامية أو المجازات اللغوية وفقًا للبيئة الاجتماعية. وهذا المكون يلعب دورًا غير مباشر في فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة وفقًا للجانب الثقافي والاجتماعي. فهناك أمثال شائعة في محيطنا الاجتماعي لا تفهم حرفيًّا وإنما اجتماعيًّا وثقافيًّا. على سبيل المثال (القافلة تسير والكلاب

تنبح) فهذا المثال عندما نحلله لغويًّا فهو غير مفهوم ولكنه يُفهَم إذا وضع في الإطار الاجتماعي والثقافي. واللغة العربية مليئة بالمجازات اللغوية المستخدمة بشكل شائع في التفاعل الاجتماعي اليومي وعدم فهمها سوف يعيق عملية الفهم (زكريا و آخرون، ٢٠١٦).

دراسات الدول المتعلقة بالمستوى القرائي للصم

المملكة العربية السعودية

أجرى المنيعي والريس (٢٠١٤) دراسة لقياس المستوى القرائي والكتابي لدى الملتحقين بكلية الاتصالات بمدينة الرياض، وكلية التقنية بمدينة حائل. وشملت عينة الدراسة مجموعتين: مجموعة الصم تكونت من (١٦٥) من الطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض، وكلية التقنية بحائل، وطبق عليهم اختبار الفهم القرائي، واختبار التعبير الكتابي. ومجموعة السامعين التي تكونت من (٧٤) طالبًا من طلاب الصف الثالث الابتدائي، طبق عليهم اختبار التعبير الكتابي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: ١) أن ترتيب مستويات الفهم القرائي للطلاب جاء على النحو التالي: الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، وأخيرًا الفهم الإبداعي، ٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا في مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم باختلاف المستوى الدراسي، ٣) أن الطلاب الصم يعانون ضعفًا في مهارات التعبير الكتابي، ٤) أن مستوى التعبير الكتابي للطلاب الصم أقل من مستوى التعبير الكتابي للطلاب السامعين في الصف الثالث الابتدائي.

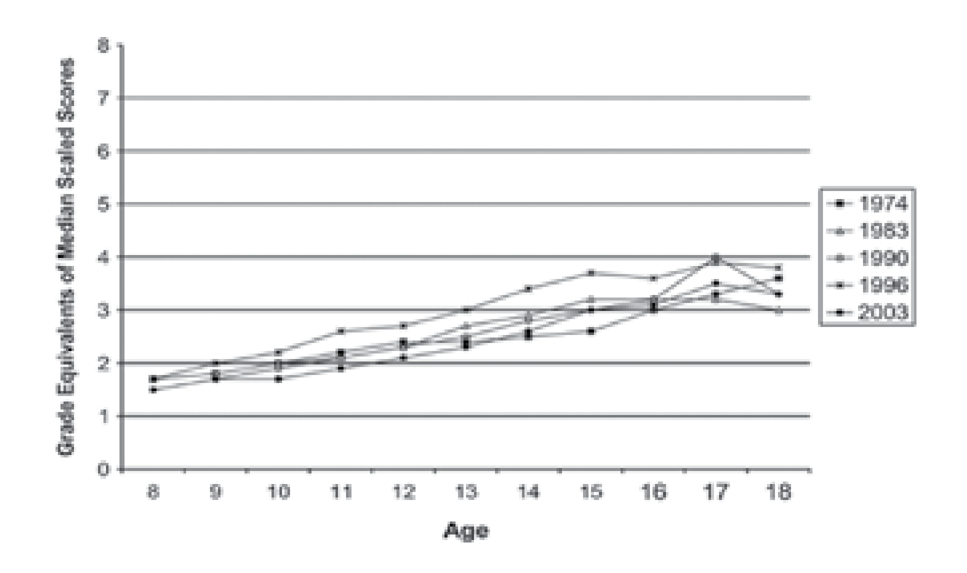
الولايات المتحدة الأمريكية

تشير كثير من الأبحاث العلمية التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أنَّ متوسط المستوى القرائي للطلاب الصم الذين تخرجوا من المرحلة الثانوية لا يتجاوز الصف الرابع الابتدائي، وفي بعض الحالات لا يتجاوز الصف الثاني الابتدائي (Luckner



& Handley, 2008; Paul, 2003; Paul, 2009; Paul, Wang, & Williams, 2013; Trezek, Wang, & Paul, 2011).

وأجرى تشي وميتشل (Qi and Mitchell, 2012) دراسة واسعة النطاق "Large-scale" لمراجعة نتائج المهارات القرائية لـ ٣٠,٤٩٥ من الطلاب الصم في أمريكا وفقًا لاختبار ستانفورد لمدة ثلاثة عقود، حيث يُعد اختبار ستانفورد معيارًا أساسيًّا لقياس المستويات الأكاديمية للصم. وخلصت النتائج إلى أنَّ متوسط الأداء لدى العينة لم يتجاوز الصف الرابع الابتدائي، كما هو موضح في الرسم البياني المقتبس من الدراسة. وتثير هذه النتائج القلق بين أوساط الباحثين والمهتمين بتعليم الصم حيث يعني أن التطور القرائي للصم يتراوح ما بين ٣٠-٤٠٪ مقارنة بالسامعين لكل سنة.



شكل ١. المتوسط القرائي للطلاب الصم في الولايات المتحدة الأمريكية.

مملكة هولندا

أجرى واوترز وزملاؤه (Wauters, van Bon &Tellings, 2006) دراسة لقياس المستوى القرائي وإدراك المفردات اللغوية للأطفال الصم والمراهقين من عمر (٦) سنوات حتى (٢٠) سنة في دولة هولندا. وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (٤٦٤)أصمًا لقياس المستوى القرائي و (٥٠٤) أصمًّا لقياس إدراك المفردات word identification. وبلغ عدد العينة الإجمالي (٥٥١) حيث استبعد (٤٧) أصمًّا من زارعي القوقعة الإلكترونية. كما أنه لم يكن لدى أفراد العينة أي إعاقات إضافية، و متوسط معدل الذكاء لديهم كان (٩٧) (مع مجموعة من ٥٩ إلى ١٤٤)، ودرجة الفقدان السمعي بين (٨٠ و١٤٠ ديسيبل) (M = ١٠٨ ديسيبل). ويستخدم معظم الأطفال الصم في هولندا الطريقة الكلية (اللغة المنطوقة ولغة الإشارة في نفس الوقت)، ولكن إحدى المدارس المشمولة في هذه الدراسة تتبع المنهجية الشفهية فقط. وأظهرت النتائج إلى أن متوسط درجات الفهم القرائي للأطفال الصغار والمراهقين منخفض بشكل مثير للصدمة حيث يقع متوسط الفهم القرائي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٧) إلى (٢٠) سنة في مستوى الصف الأول الابتدائي. كما أن هناك تفاوتًا بين العينة في المستوى القرائي مثلًا مستوى حوالي (١٩) من المشاركين الصم في عمر (١٢) يماثل الصف الثالث ومستوى ٣٨ منهم في عمر العاشرة يماثل مستوى الصف الثاني الابتدائي. كما أن هناك مشاركًا واحدًا في عمر (١٧) يماثل مستواه الصف الخامس الابتدائي.

مملكة أسبانيا

قام الباحث مونريال وهيرنانديز (Monreal & Hernández, 2005) بدراسة في جزر الكناري في دولة أسبانيا لتحديد المستوى القرائي للصم، وكان جميع المشاركين في الدراسة من الطلاب الصم الملتحقين بالنظام التعليمي خلال العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م. وتكونت العينة من (٩٣) طالبًا أصمًّا (٤٦ أنثى و٤٧ ذكرًا) تتراوح أعمارهم بين



(٩) سنوات و(٥) أشهر إلى (٢٠) سنة و(٤) أشهر. ويعاني ٩٥,٤ ٪ من أفراد العينة من فقدان السمع الحسي العصبي (أي أن متوسط الفقدان للترددات ٢٥٠ و٥٠٠ و١٠٠٠ و٢٠٠٠ هرتز كان مساويًا أو يزيد عن ٩٠ ديسيبل). كما أن ٩٢,٥ ٪ من الصم المشاركين هم من آباء سامعين و٧,٥٪ لديهم أخ وأخت صماء. بالإضافة إلى ذلك، ٨٨,١٪ من المشاركين يستخدمون الطريقة الشفهية في المنزل، و(٣) يستخدمون الطريقة الكلية و(٨) يستخدمون لغة الإشارة الأسبانية. وسُجِّل المشاركون من (٣٤) مدرسة، وقُسِّموا إلى مجموعتين فرعيتين: مجموعة فرعية للصم للتعليم الابتدائي (المستويات ٤-٦)؛ ومجموعة التعليم الثانوي الإلزامي للصم (المستويات من ١ إلى ٤).

توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ الصم لديهم فقر شديد في مهارات الفهم القرائي حيث لم يتمكنوا من الإجابة في اختبار الفهم القرائي إجابة صحيحة. والأخطاء التي وقعوا فيها يوازي عمر السابعة كمتوسط، أي أن متوسط الفهم القرائي لديهم لا يتجاوز الصف الثاني الابتدائي.

المملكة المتحدة

أجرى كايل وقايين (Kyle & Cain, 2015) دراسة تهدف إلى قياس مستوى الفهم القرائي للصم في المملكة المتحدة وتشخيص ومعرفة أسباب الضعف القرائي لديهم. حيث طور الباحثان اختبارًا لقياس المستوى القرائي وقسَّما الاختبار إلى ثلاثة مستويات:

- مستوى يقيس الفهم الحرفي (استنتاج الإجابة مباشرة من النص).
- مستوى يقيس الفهم الاستنتاجي (وجود الإجابات في النص).
- مستوى يقيس مهارات ما وراء المعرفة (فهم قائم على المعرفة السابقة حيث الإجابات ليست في النص).

وبلغ عدد العينة في الدراسة (٤٧) أصمًّا يعانون من صمم شديد وعميق في كلتا

الأذنين (أكثر من ٨٥ ديسيبل) و(١٥) طالبًا أصمًّا زارعي القوقعة. ويتراوح عمر المشاركين ما بين(١٠) إلى (١١). ويستخدم أفراد العينة طرقًا مختلفة للتواصل حيث إن (١٧) منهم يستخدمون طريقة التواصل الشفهي و(٢٥) يستخدمون لغة الإشارة البريطانية كطريقة رئيسية للتواصل، و(٥) يستخدمون التواصل الكلي (لغة الإشارة و التوصل الشفهي معًا). قام الباحثان بمقارنة العينة بأطفال سامعين من نفس العمر وخلصت نتائج الدراسة إلى أنَّ الأطفال الصم لا يقرأون بنفس مستوى أعمارهم ولديهم ضعف شديد في مستويات الفهم، ولكن لم تحدد الدراسة المستوى الفعلي للطلاب الصم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت لها مؤسسة Nuffield البريطانية حيث مولت دراسة لقياس المستوى القرائي وأسباب الضعف القرائي لعينة بلغت (١١٤) أصمًّا تتراوح أعمارهم ما بين (١٠) إلى (١١) سنة. منهم (٨٢) يستخدمون التواصل الشفهي كطريقة أساسية في التواصل و(٥٩) يستخدمون لغة الإشارة البريطانية. أكدت النتائج أن جميع الطلاب أفراد العينة لديهم ضعف قرائي وجميعهم لا يقرأ في نفس مستوى عمرهم الزمني، ولكن الطلاب الصم الذين استخدموا طريقة التواصل الشفهي أفضل بقليل من مستخدمي لغة الإشارة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة

يتلقى الطلاب ضعاف السمع الذين يتراوح ضعف سمعهم من (٢١) ديسيبل إلى (٦٩) ديسيبل تعليمهم في فصول خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام، ويستخدمون اللغة المنطوقة كطريقة أساسية للتواصل داخل الفصل. على الجانب الآخر، يتلقى الطلاب الصم الذين يبلغ ضعف سمعهم(٧٠) ديسيبل أو أكثر تعليمهم في معاهد خاصة تسمى معاهد الأمل أو في فصول خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام، ويستخدمون لغة الإشارة كطريقة أساسية للتواصل داخل الفصل، ولا تختلف مناهج الطلاب الصم

وضعاف السمع عن الطلاب السامعين في التعليم العام. ويوجد حاليًا ما يقارب من (٣٦) برنامج فصول ملحقة في مدارس التعليم العام في المملكة تضم حوالي (١١٧) فصلًا دراسيًّا خاصًّا للطلاب الصم وضعاف السمع في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي (وزارة التعليم، ٢٠١٠).

عينة الدراسة

أجريت هذه الدراسة مع الطلاب الصم وضعاف السمع في مدارس المرحلة الابتدائية والمتوسطة للبنين في مدينة الرياض ومحافظة الخرج. واختير المشاركون في الدراسة من أربع مدارس في المرحلة الابتدائية وثلاث مدارس في المرحلة المتوسطة التي يوجد بها برامج ملحقة للطلاب الصم وضعاف السمع. وتضم العينة الطلاب الصم وضعاف السمع في الصف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية وبلغ المجموع (١٣) طالبًا، والطلاب في الصف الأول والثاني والثالث المتوسط وبلغ المجموع (١٨) طالبًا. وتراوحت أعمار الطلاب المشاركين من (١٠) إلى (١٧) عامًا، وجميعهم يتلقون تعليمهم في فصول ملحقة في مدارس التعليم العام مع معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع، ما عدا أربعة طلاب في المرحلة المتوسطة يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام مع الطلاب السامعين. وبعد مراجعة ملفات الطلاب، تبين أن معظمهم من آباء سامعين باستثناء طالب واحد من والدَين صم. علاوة على ذلك، لم يكن لدى الطلاب المشاركين إعاقات إضافية. بشكل عام، واختيرت العينة وفق ثلاثة معايير، هي: ١) أن يكون لدى الطالب فقدان سمعي يتراوح بين البسيط والشديد، ٢) يتلقى الطلاب تعليمهم في فصول ملحقة في مدارس التعليم العام، ٣) عدم وجود إعاقات إضافية.

جدول رقم (١)
المعلومات الديمغرافية.

	الصم						ضعاف السمع					
درجة الإعاقة السمعية	التكرار			٪			التكرار			٪		
	٨			٢٥,٨			٢٣			٧٤,٢		
وجود أحد أفراد الأسرة من الصم وضعاف السمع	نعم						لا					
	التكرار			٪			التكرار			٪		
	١٤			٤٥,٢			١٧			٥٤,٨		
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية						المرحلة المتوسطة					
	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الأول متوسط		الثاني متوسط		الثالث متوسط	
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
	٢	٦,٤٥	٣	٩,٦٧	٨	٢٥,٨٠	٢	٦,٤٥	١٣	٤١,٩٣	٣	٩,٦٧

أداة الدراسة

طور الباحثان الأداة المستخدمة في هذه الدراسة لعدم وجود اختبارات مقننة باللغة العربية لقياس الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع. وأُعِدَّت الأداة بعد مراجعة الأدبيات السابقة ومناهج التعليم للطلاب الصم وضعاف السمع. ويتضمن الجزء الأول من الاختبار المعلومات الديمغرافية عن الطالب وتشمل: ١) درجة فقدان السمع. ٢) وجود أحد أفراد الأسرة من الصم وضعاف السمع، ٣) المرحلة التعليمية، ٤) وجود إعاقة إضافية. الجزء الثاني من الاختبار يتضمن نصًّا قرائيًّا من كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي بعنوان (الرياض عاصمة بلادي) وعشرة أسئلة متعددة الخيارات لقياس الفهم القرائي. وكما هو موضح في الملحق رقم (١)، تتنوع أسئلة الاختبار إلى ثلاثة أنواع، هي:

١. الأسئلة الصريحة text-explicit -TE وهي تقيس فهم الطالب لمعلومات موجودة إجاباتها مباشرة وبشكل صريح في النص.

٢. الأسئلة الضمنية text implicit -TI وهي تتطلب من القارئ إجراء استنتاجات بناءً على المعلومات الموجودة مباشرة في النص، ولكن الإجابات لا توجد مباشرة في النص.

٣. الأسئلة الضمنية غير المباشرة script-implicit -SI التي إجاباتها تشمل الاستخدام الاستنتاجي للمعلومات من ذاكرة القارئ والمعرفة الموجودة لأن المصدر الرئيس للمعلومات ليس في النص.

صدق الأداة

نظرًا لعدم وجود اختبارات مقننة لقياس الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع، أُخِذَت القطعة النصية في الاختبار بعنوان (الرياض عاصمة بلادي) من منهج لغتي في الصف الثالث ابتدائي وذلك لأن محتوى مناهج التعليم الصادرة من وزارة التعليم يمر بعدة مراحل دقيقة للتأكد من صحتها وملاءمتها لأعمار الطلاب ومستوياتهم. كذلك عُرِض الاختبار على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال تشمل ثلاثة معلمين لطلاب الصم وضعاف السمع، واثنين من معلمي التعليم العام، وستة من أعضاء هيئة تدريس يعملون في ثلاث جامعات حكومية في المملكة العربية السعودية متخصصين في تعليم طلاب الصم وضعاف السمع وتعليم اللغة العربية، وطُلِب منهم دراسة الاختبار وإبداء رأيهم بشأن محتويات الاختبار وما إذا كانت تعكس جميع جوانب الموضوع الذي سيتم بحثه. كما طُلِب منهم تقديم الملاحظات والتعليقات حول وضوح الاختبار وصياغته، وقدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت على الاختبار، وساعدت في ظهوره بصورته النهائية.

تطبيق الاختبار

أُجري الاختبار على مرحلتين: الأولى: بعد الحصول على موافقة أولياء الأمور على مشاركة أبنائهم في الدراسة، وُزِّعَ الاستبيان على طلاب المدارس المتوسطة لتعبئة البيانات، بينما أُرْسِلَت الاستبانة لأولياء أمور طلاب المرحلة الابتدائية لإكماله. بعد ذلك، قام أحد الباحثين ومترجم لغة الاشارة مع معلم للطلاب الصم وضعاف السمع من كل مدرسة باختبار كل طالب على حدة في غرفة منفصلة. وأثناء تطبيق الاختبار، ساعد مترجم لغة الإشارة الطلاب الذين لديهم فقدان سمعي شديد ويستخدمون لغة الإشارة بطرح أسئلتهم والإجابة عليها. الثانية: لقياس الفهم القرائي، طلب الباحثان من كل طالب قراءة النص (الرياض عاصمة بلادي) هي عاصمة بلدي بشكل مستقل والإجابة على(١٠) أسئلة متعددة الخيارات فيما يحصل الطالب على (٣) درجات إذا كانت الإجابة صحيحة، ولا يحصل على أي نقطة في حال كانت الإجابة غير صحيحة، واحتُسِبت النتيجة النهائية لكل طالب بإجمالي عدد النقاط لجميع الأسئلة.

تحليل البيانات:

للإجابة على السؤال الأول (ما هو مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة؟) والسؤال والثاني (هل تختلف درجات الطلاب حسب نوع الأسئلة (TE، TI، SI)؟) استُخْدِمَ التحليل الوصفي، بينما استخدم الباحث نموذج الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) بعد فحص جميع الفرضيات الخاصة به للإجابة على السؤال الثالث (هل يوجد علاقة بين درجة الفهم القرائي وخصائص الطلاب الديمغرافية والتي تشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية؟).



فرضيات إجراء اختبار نموذج الانحدار الخطي المتعدد:

من المهم جدًّا قبل تطبيق اختبار نموذج الانحدار الخطي المتعدد التأكد من جميع الفرضيات ذات الصلة به والتي ترتبط بصحة تطبيق الاختبار. في هذه الدراسة، فُحِصَت جميع الافتراضات ذات الصلة لنماذج الانحدار الخطي المتعددة.

أولًا: تم استيفاء افتراض استقلالية الملاحظة لأن كل طالب أكمل الاختبار بشكل مستقل (independence) (Casson, & Farmer, 2014).

ثانيًا: فحص افتراض التوزيع الطبيعي (normality) للعينة من خلال الرسوم البيانية (histograms) الموزعة بشكل طبيعي، وإجراء اختبار (Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk) الذي أكد أن البيانات كانت موزعة بشكل طبيعي، كما يظهر جدول رقم (٢) و(٣) بأن قيم الاختبارين (p-values) لم تكن ذات دلالة إحصائيًّا 0.05. > كما أُجرِي اختبار(Cook's Distance) لفحص القيم المتطرفة (outliers) ولم تظهر أي قيم متطرفة مؤثرة. ثالثًا: تم التأكد من أنه لا يوجد علاقة منحنية (curvilinear relation). وبالتالي، استوفى النموذج افتراض الانحدار الخطي (linearity). أخيرًا، أظهرت المخططات الجزئية (partial plots) المستخدمة لاختبار الانحدار الخطي أنه تم استيفاء افتراض المثلية (homoscedasticity).

كما تم فحص افتراض العلاقة الخطية المتعددة باستخدام ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، واختبار Tolerance واختبار(Variance Inflation Factor VIF) وأظهرت النتائج عدم وجود ارتباط كبير بين المتغيرات الثلاثة المستقلة. بالإضافة كانت قيمة Tolerance أكبر من ٢٥ ,٠، وقيمة VIF من ١، مما يشير إلى أن العلاقة الخطية المتعددة لم تشكل أي مشكلة (Casson, & Farmer, 2014).

النتائج

السؤال الأول: ما هو مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بتحليل مجموع درجات الطلاب حيث إن أعلى مجموع درجات جميع الطلاب هو (٩٣٠) (٣×١٠ = ٣٠ × ٣١ طالبًا) وأقل درجة هي (٠) في حال لم يجب الطالب على أي سؤال، وهذا يعني أنه عندما يكون مجموع الدرجات مرتفعًا، فإنَّ مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب المشاركين يساوي أو أعلى من مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب في الصف الثالث الابتدائي، وعندما يكون مجموع الدرجات منخفضًا، فإنه يشير إلى مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب أقل من الصف الثالث الابتدائي.

وأشارت النتائج إلى أن مجموع درجات جميع الطلاب هو (432) (M = 13.93, SD = 7.33001). ويمكن القول بناء على هذه النتيجة إن مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع أقل من المتوسط. وهذا يعني أن مستوى الفهم القرائي لدى المشاركين أقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع للطلاب في الصف الثالث الابتدائي.

جدول رقم (٢)

مستوى الفهم القرائي.

	التكرار	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
مستوى الفهم القرائي	٣١	٠	٣٠	٤٣٢	١٣,٩٣	٧,٣٣٠٠١

السؤال الثاني: هل تختلف درجات الطلاب حسب نوع الأسئلة (TE، TI، SI)؟

يشمل الاختبار الأسئلة الأربعة الصريحة (TE) والأسئلة الثلاثة الضمنية (TI)، والأسئلة الثلاثة الضمنية غير المباشرة (SI). وأشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إجابات الطلاب على أنواع الأسئلة الثلاثة، ومع ذلك حصل الطلاب على درجات أعلى في الأسئلة الصريحة عن غيرها من أنواع الأسئلة الأخرى تحديدًا، ومجموع درجات الطلاب في الأسئلة الصريحة التي تقيس فهم الطالب لمعلومات موجودة إجاباتها مباشرة وبشكل صريح في النص، كانت (153) (M = 4.93). أيضًا، أظهرت درجات الطلاب أنهم أجابوا بشكل صحيح على الأسئلة الضمنية غير المباشرة (SI)، وأن إجاباتهم تشمل الاستخدام الاستنتاجي للمعلومات من ذاكرة القارئ (الدرجة 141، M = 4.54). وحصل الطلاب على أقل مجموع درجات في الإجابة على الأسئلة الضمنية (TI) التي تتطلب من القارئ إجراء استنتاجات بناءً على المعلومات الواردة في النص ولكن لا يمكن الإجابة عليها أيضًا باستخدام كلمات دقيقة من النص (الدرجة 138، M = 4.45).

السؤال الثالث: هل يوجد علاقة بين درجة الفهم القرائي وخصائص الطلاب الديمغرافية والتي تشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية؟

أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية R2 = .343 - F (3, 27) = 1.197, p = .330, ..
وبالتالي هذا يشير إلى أن٣٫٣٤٪ من التباين في مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب يمكن تفسيره من خلال المتغيرات الثلاثة: درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية. بالإضافة إلى ذلك أجري فحص لكل متغير من المتغيرات المستقلة لوحده من خلال إجراء اختبار t-test، وأشار معامل تقدير الارتباط (coefficient) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية.



جدول رقم (٣)

نموذج الانحدار الخطي المتعدد.

النموذج (Model)	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R Square)	معامل التحديد المعدل Adjusted R) (Square	الخطأ المعياري Std. Error of the Esti-) (mate
١	.٣٤٣ [a]	.١١٧	.٠١٩	٧,٢٥٨٨٢

جدول رقم (٤)

اختبار التباين الإحصائي (ANOVA).

النموذج(Model)	مجموع المربعات (Sum of Squares)	درجات الحرية (df)	معدل المربعات (Mean Square)	قيمة F	مستوى الدلالة (Sig)
طريقة المعالجة (Regression)	١٨٩,٢٢٩	٣	٦٣,٠٧٦	١,١٩٧	.٣٣٠ [a]
الخطأ (Residual)	١٤٢٢,٦٤٢	٢٧	٥٢,٦٩٠		
المجموع (Total)	١٦١١,٨٧١	٣٠			



المناقشة

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة المستوى القرائي للصم وضعاف السمع في الصف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ومحافظة الخرج. كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين درجة الفهم القرائي وخصائص الطلاب «الديمغرافية» وتشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي، والمرحلة الدراسية.

تشير نتائج الدراسة بأن الطلاب الصم وضعاف السمع المشاركين لديهم ضعف واضح في مستوى الفهم القرائي، حيث لا يتجاوز الفهم القرائي لديهم الصف الثالث الابتدائي بناء على النص المستخدم في الاختبار. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات السابقة التي بحثت مستوى الفهم القرائي للصم وضعاف السمع في مجموعة من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، ومملكة أسبانيا، ومملكة هولندا، بأنَّ الصم وضعاف السمع لديهم انخفاض في مستوى الفهم القرائي (Qi and Mitchell, 2012; Wauters, van Bon &Tellings, 2006; Monreal & Hernández, 2005; Kyle and Cain, 2015). وتكمن الصعوبة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في استنتاجات الإجابات الصحيحة عندما تكون الأسئلة غير مباشرة حيث بلغ متوسط الإجابات المباشرة (M = 4.45) أقل بكثير من متوسط الإجابات المباشرة (M = 4.93) والإجابات الضمنية غير المباشرة (M = 4.54). كما أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة (Kyle and Cain, 2015) حيث إن الطلاب الصم كانت درجاتهم في الإجابات المباشرة أعلى بقليل من الأسئلة غير المباشرة.

كما أشارت النتائج بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خصائص الطلاب الديمغرافية وتشمل درجة الفقدان السمعي، وجود أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان



سمعي، والمرحلة الدراسية، وتأثيرها على مستوى الفهم القرائي. تحديدًا لم تظهر النتائج عن وجود أي فروق في مستوى الفهم القرائي بين الطلاب في الصف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية وأقرانهم في المرحلة المتوسطة. كما لم يكن هناك اختلاف في المستوى القرائي بين الطلاب الذين لديهم فقدان سمعي شديد وزملائهم الطلاب ضعاف السمع في كلتا المرحلتين. كما لم تظهر النتائج وجود فروق في المستوى القرائي بين الطلاب الذين لديهم أحد من أفراد الأسرة لديه فقدان سمعي والطلاب الذين ليس لديهم.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي بحثت مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في دول مختلفة، نجد أنَّ هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على نتائج تلك الدراسات مثل أنواع الاختبارات المطبقة، وخصائص العينة، وليس من الواضح ما إذا كان مستوى صف معين يشير فعليًا إلى نفس مستوى فهم القراءة في الدول المختلفة؛ حيث إنَّ لكل دولة نظامها التعليمي المستقل وتعقيداتها اللغوية المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، تعطي تلك الدول اهتمامًا كبيرًا في التخطيط اللغوي للطلاب الصم وضعاف السمع بناء على نتائج الأبحاث العلمية والاختبارات المقننة التي تطبق على جميع الطلاب خلال مراحل التعليم العام. هذا التخطيط اللغوي يظهر من خلال حل المشكلات المتعلقة باستراتيجيات وطرق تدريس القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع. وكذلك في تحسين برامج إعداد معلمي هذه الفئة بحيث يصبحوا قادرين على تدريس المهارات اللغوية بفعالية. على سبيل المثال، هناك العديد من الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية حول التركيب اللغوي للغة الإشارة والأبعاد الثقافية المتعلقة بها وعلاقتها باللغة الإنجليزية (Cooper, 1989; Cobarrubias & Fishman, 1983). هذا النوع من الدراسات يسهم بشكل كبير في فهم أكبر للمشكلات اللغوية والقرائية التي تواجه



الطلاب الصم وضعاف السمع.

ويمكن القول بأنَّ هذا الضعف في عدم القدرة على استنتاج الإجابات الصحيحة في الاختبارات ربما يعود لعدة أسباب من ضمنها: ضعف الذاكرة العاملة الخاصة بمعالجة المعلومات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004) تحديدًا المعلومات والمهام الكبيرة والمعقدة. كما أن الكثير من الأطفال الصم لديهم ضعف في الذاكرة القصيرة مقارنة بالأطفال السامعين (Cain & Oakhill, 1999). وهذا الضعف في الذاكرة يؤثر بشكل كبير على المعرفة السابقة ومعالجاتها لدى هؤلاء الطلاب. وتُعد المعرفة السابقة prior knowledge عاملًا مهمًّا في عملية الفهم، وبشكل خاص الفهم القرائي. والملاحظ في نتائج الدراسة الحالية انخفاض المعرفة السابقة لدى الطلاب المشاركين حيث إنَّ الاستنتاجات غير المباشرة والضمنية أقل بكثير من الاستنتاجات المباشرة لأنَّ الاستنتاجات غير المباشرة تكون مبنية وفقًا للمعرفة السابقة.

بالإضافة إلى أنَّ المعرفة السابقة لها علاقة بالفهم القرائي، مثل: المفردات اللغوية والمهارات اللغوية، ومن الممكن أن تكون المهارات اللغوية الضعيفة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع مصدرًا إضافيًّا لصعوبات الاستدلال لديهم، والأطفال الصم الذين يظهرون ضعفًا في الفهم يمكن أن يكون لديهم مفردات ومهارات لغوية أضعف (Mayberry, del Giudice & Lieberman, 2011). كما أنَّ ضعف المفردات اللغوية يلعب دورًا مهمًّا في الفهم القرائي، فالطالب الذي يقرأ بشكل جيد مقارنة بأقرانه الذين لا يقرأون بشكل يتوافق مع عمرهم الزمني والعقلي فإنَّه في الغالب يكون ناجحًا في جميع المراحل الدراسية وفهم المناهج التعليمية. وتشير الدراسات إلى عدم فهم الطالب ٩٠٪ إلى ٩٥٪ من المفردات داخل النص المقروء يقود إلى صعوبة قرائية تعني عدم فهم النص المقروء نتيجة تدني مستوى المفردات (Andrews, 2010; Luckner & Cooke,

2010). كما تشير بعض الدراسات إلى أنَّ اكتساب الطالب للمفردات اللغوية سنويًّا يجب أن يتراوح ما بين ٢٠٠٠ إلى ٣٠٠٠ كلمة (Stahl & Nagy, 2006) . بشكل عام تلعب المفردات اللغوية دورًا أساسيًّا في تنمية مهارات الفهم القرائي وأنَّه لا يمكن للطفل النجاح في الصفوف الأولية دون اكتساب الحد الأدنى من المفردات اللغوية (Tabors, Snow, & Dickinson, 2001).

القيود

كان هدف الدراسة أن تطبق على جميع مناطق المملكة العربية السعودية لقياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في جميع المراحل الدراسية، وبعد الانتهاء من جمع البيانات في مدينة الخرج والرياض حصلت جائحة كورونا ولم يستطع الباحثان إكمال جمع البيانات في المناطق الأخرى. وعدد العينة الحالي قد لا يمثل مجتمع الصم في المملكة العربية السعودية، ولكن نتائج الدراسة تتوافق مع مجموعة كبيرة من الدراسات الأخرى في الدول المختلفة.

الخاتمة

من خلال عرض مجموعة من الدراسات حول الضعف القرائي لدى الصم وضعاف السمع يتضح حجم المشكلة والصعوبة اللغوية التي يمر بها الأصم وضعيف السمع في تعلم اللغة المقروءة. فلاتزال الأبحاث العلمية لأكثر من ١٥٠ سنة تسعى للبحث عن أفضل الاستراتيجيات والطرق الفعالة المبنية على أساس علمي لتطوير الجانب اللغوي والقرائي للصم وضعاف السمع. على وجه العموم، الأصم وضعيف السمع قادران على تعلم اللغة بشكل مقارب للطفل العادي (السامع) وقد يفوق السامع بمراحل، لكن الأغلبية لديهم ضعف لغوي كبير يتطلب تخطيط لغويات مناسبٍ. من الحلول التي

قد تساهم في سد هذه الفجوة: إعداد معلمي الصم وضعاف السمع لتدريس المهارات القرائية إعدادًا فعَّالًا، والاهتمام بالسنوات الأولية من عمر الطفل لتطوير الجانب اللغوي، والبحث عن الخيارات التربوية المناسبة لكل طفل وفقًا للضعف السمعي. كذلك جعل بيئة المنزل بيئة بصرية وثرية لغويًا. ولكل أصمٍّ احتياجه اللغوي الخاص وفقًا للخبرة اللغوية والمعرفية السابقة وهذا الضعف يتفاوت بين الصم لاختلاف خصائص الصم من ناحية الفقدان السمعي والجانب اللغوي، ولذلك يجب معرفة احتياجات الصم اللغوية؛ لكي توضع الخطط والاستراتيجيات لتطوير الجانب اللغوي. وفقًا لكل هذا فإنه «لا أحد يعرف حتى الآن كيف يتعلم الأطفال الصم القراءة» (Musselman, 2000, p. 25).

شكر وتقدير

يشكر الباحثان مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية لدعم هذا البحث.



المراجع العربية:

- عبدالحي، محمد فتحي (٢٠٠٨) الإعاقة السمعية و برامج إعادةالتأهيل(الطبعة الثانية). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- المنيعي، عثمان والريس، طارق (٢٠١٤) «الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية». مجلة التربية الخاصة والتأهيل،٣(١)، ٨٣-١١٢.
- الريس، طارق (٢٠٠٨) «ثنائي اللغة / ثنائي الثقافة (Bilingual/Bicultural) كأحدث التوجهات العالمية في تربية وتعليم الصم». https://bit.ly/2BJZxhq
- زكريا، عبدالمرضي؛ نافع، جمال محمد حسن؛ و عبدالنعيم، حنان ناجي(٢٠١٦). برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٠(٢)، ١٠١. - ١٩٨

المراجع الأجنبية

- Alqraini, F. (2019). Challenges of children who are d/Deaf and hard of hearing while learning read. The International Journal of Literacies,26(1), 23–32.
- Allen, T., Clark, M. D., del Giudice, A., Koo, D., Lieberman, A., Mayberry, R., & Miller, P (2009). Phonology and Reading: A Response to Wang, Trezek, Luckner, and Paul. American Annals of the Deaf, 154(4), 338–345.



- Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H., & Dang, D. (2014). Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children: Findings from a national longitudinal study. American Annals of the Deaf, 346–358.
- Andrews, J., & Wang, Y. (2015). The qualitative similarity hypothesis: Research synthesis and future directions. American Annals of the Deaf, 159(5), 468–483. doi:10.1353/aad .2015.0005
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal, 11, 489–503.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. Journal of Educational Psychology, 96, 671–681.
- Cobarrubias, J. and Fishman, J.A. (1983). Progress in Language Planning: International Perspectives. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Cooper, R. (1989), Language planning and social change, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jeon, E. H. (2011). Contribution of morphological awareness to second language reading comprehension. The Modern Language Journal, 95(2), 217–235.
- Hanson, V. L. (1989). Phonology and reading: Evidence from profoundly deaf readers. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds.), International Academy for Research in Learning Disabilities mono-



- graph series, No. 6. Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle (p. 69–89). The University of Michigan Press.
- Kyle, F. E., & Cain, K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. Topics in Language Disorders, 35(2), 144–156.
- Konza, D. (2011). Phonological awareness. Research into practice, 1(1), 1–8.
- Lerkkanen, M. K., Rasku puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2004). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. British Educational Research Journal, 30(1), 67–92.
- Luckner, J., & Handley, C. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf,153(1), 6–36.
- Luckner, J., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, 155(1), 38–67. doi:10.1353/aad.0.0129
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. Annals of dyslexia, 53(1), 1–14.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. Developmental psychology, 36(5), 596–613.
- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. The





Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12(3), 269–282.

- Mayberry, R.I., del Giudice, A.A., & Lieberman, A.M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16(2), 164–188
- McCardle, P., Cooper, J. A., Houle, G. R., Karp, N., & Paul-Brown, D. (2001). Emergent and early literacy: Current status and research directions-introduction. Learning Disabilities Research and Practice, 16, 183–185.
- Marschark, M., & Hauser, P. (2012). How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know. Oxford University Press.
- Monreal, S. T., & Hernández, R. S. (2005). Reading levels of Spanish deaf
- students. American Annals of the Deaf, 150(4), 379–387.
- McQuarrie, L., & Parrila, R. (2014). Literacy and linguistic development in bilingual deaf children: Implications of the “and” for phonological processing. American Annals of the Deaf, 159(4), 372–384. doi:10.1353/aad.2014 .0034
- Musselman, C. (2000). How do children who can’t hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5(1), 9–31
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and



its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. No Child Left Behind Act of 2002. Education. Inter-governmental relations. 20 USC 6301 note.

- Narr, R. F. (2008). Phonological awareness and decoding in deaf/hard-of-hearing students who use Visual Phonics. Journal of Deaf Studies and Deaf Education,13(3), 405–416.
- Nielsen, D. C., & Luetke-Stahlman, B. (2002). Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children. American Annals of the Deaf, 147, 11–19.
- Paul, P. (2003). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), Handbook of deaf studies, language, and education (pp. 97–109). New York, NY: Oxford University Press.
- Paul, P. V. (2009). Language and deafness (4th Ed.). Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers, LLC.
- Paul, P. V., Wang, Y., Trezek, B. J., & Luckner, J. L. (2009). Phonology is necessary, but not sufficient: A rejoinder. American Annals of the Deaf, 154(4), 346–356.
- Paul, P, & Lee, C. (2010). The Qualitative Similarity Hypothesis. American Annals of the Deaf,154(5), 456–462.
- Paul, P. V., & Wang, Y. (2012). Literate thought: Understanding comprehension and literacy. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning.



- Paul, P. V., Wang, Y., & Williams, C. (2013). Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: Understanding language and literacy development. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. (2004). Perspectives on Learning. New York, NY: Teachers College.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21, 360–407.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. Journal of Learning Disabilities, 21(10), 590–604.
- Smith, T., Polloway, E., Doughtry, T., Patton, J., & Dowdy, C. (2016). Teaching students with special needs in inclusive settings. Boston, MA: Pearson. Stahl, S., & Nagy, W. (2006). Teaching word meanings. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds.). (2005). Blackwell handbooks of developmental psychology.The science of reading: A handbook. Blackwell Publishing.
- Snow, C, Bums, N., & Grilfin, P. (1998). Prei.’enting reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. Journal of deaf studies and deaf education, 17(1), 1–18.
- Tabatabaei, O., & Yakhabi, M. (2011). The Relationship between



- Morphological Awareness and Vocabulary Size of EFL Learners. English Language Teaching, 4(4), 262–273.
- Trezek, B., Wang, Y., Woods, D., Gampp, T. L., & Paul, P. V. (2007). Using visual phonics to supplement beginning reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12, 373–384.
- Trezek, B. J.,Wang, Y.,& Paul, P. V. (2010). Reading and deafness: Theory, research, and practice. Clifton Park, NY: Delmar/Cengage Learning.
- Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2011). Processes and components of reading. In M. Marschark& P. Spencer (Eds.), Handbook of deaf studies, language, and education(Vol. 1; Part II) (pp. 99-114). New York, NY: Oxford University Press.
- Trezek, B. J., & Hancock, G. R. (2013). Implementing instruction in the alphabetic principle within a sign bilingual setting. Journal of deaf studies and deaf education, 18(3), 391–408.
- Trezek, B. J. (2017). Cued speech and the development of reading in English: Examining the evidence. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22(4), 349–364.
- Wang, Y., Trezek, B. J., Luckner, J. L., & Paul, P. V. (2008). The role of phonology and phonologically related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, 153(4), 396–407.
- Wang, Y. (2012). Educators without borders: A metaparadigm for literacy instruction bilingual– bicultural education. In P. Paul & D.



- Moores (Eds.), Deaf epistemologies: Multiple perspectives on the acquisition of knowledge (pp. 199–217). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wauters, L., Wim, H., Van Bon, J. & Tellings, A. 2006. Reading Comprehension of Dutch Deaf Children. Reading and Writing, 19(1), 49–76.
- Yule, G. (2006). The Study of Language: An Introduction. New Your, NY: Cambridge University Press.
- Vellutino, F., & Scanlon, D. (1987). Phonological coding, phonological awareness & readingability - Evidence from a longitudinal an experimental Study. Merrill – Palmer Quarterly, 33, 321–363.

الملاحق

ملحق رقم (١) أداة الدراسة

عنوان البحث: الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع

عزيزي ولي الأمر، عزيزي المعلم ، عزيزي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،

أشكرك في البداية لتخصيص جزء من وقتك للمشاركة في هذا البحث الذي مستوى فهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة. آمل أن يقدم هذا البحث معلومات هامة لصناع القرار والمعلمين والباحثين، في فهم العوامل المؤثرة على المستوى القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. كما آمل أن توفر نتائج هذه الدراسة معلومات مهمة للجامعات والكليات بشأن برامج إعداد وتدريب المعلمين والمعلمات. أخيرًا، هذا البحث قد يدفع باحثين آخرين لمزيد من البحث والتحقق حول هذا الموضوع.

قبل التلطف بالمشاركة في هذه الدراسة، يرجى قراءة وفهم النقاط التالية، وتتمثل في الآتي:

- الغرض من هذه الدراسة هو تحديد المستوى القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، إضافة الى جمع بعض المعلومات الديموغرافية عن الطالب وأسرته.
- جميع بيانات هذه الدراسة سيتم مراجعتها وتحليلها من قبل الباحث دون تحديد ومعرفة الأشخاص وبذلك لا يوجد أي نوع من المخاطر والمضايقات نتيجة المشاركة في الدراسة.

- بعد المشاركة في الدراسة؛ فأن الباحث لديه الإذن لاستخدام هذه البيانات لغرض الدراسة.
- المشاركة في هذه الدراسة تطوعية وبدون أي مقابل.

المشاركة في هذه الدراسة هامة جدًّا للوصول إلى نتائج مفيدة. مع شكري وتقديري لاهتمامكم وتجاوبكم.

إذا كان لديك أي استفسار حول هذه الدراسة، أو الرغبة في الحصول على نتائجها؛ فأرجو التواصل مع الباحثين عبر البريد التالي:

Email: khalidalasim@gmail.com

القسم الأول: معلومات عامة عن الطالب

التعليمات: أرجو قراءة الأسئلة التالية وكتابة واختيار الإجابة الصحيحة التي تَصفك تمامًا.

١) الصف الدراسي؟

- ☐ رابع
- ☐ خامس
- ☐ سادس

٢) ما هي درجة الضعف السمعي لدى الطالب/ ة؟

- ☐ ضعف سمعي شديد جداً (أعلى من ٩٠ ديسيبل)

- ☐ ضعف سمعي شديد (٧٠ – ٨٩ ديسيبل)
- ☐ ضعف سمعي متوسط (٤٠– ٦٩ ديسيبل)
- ☐ ضعف سمعي بسيط (٢٥ – ٣٩ ديسيبل)

٣) هل الوالدين من الصم أو ضعاف السمع؟

- ☐ نعم الأب
- ☐ نعم الأم
- ☐ نعم كلاهما
- ☐ لا

إذا كانت الإجابة بنعم، أرجو تحديد درجة الضعف السمعي؟

- ☐ ضعف سمعي شديد جداً (أعلى من ٩٠ ديسيبل)
- ☐ ضعف سمعي شديد (٧٠ – ٨٩ ديسيبل)
- ☐ ضعف سمعي متوسط (٤٠ – ٦٩ ديسيبل)
- ☐ ضعف سمعي بسيط (٢٥– ٣٩ ديسيبل)

٤) هل لديك أحد من إخوتك مصاب بالفقدان السمعي؟

- ☐ نعم
- ☐ لا
- ☐ إذا كانت الإجابة بنعم، أرجو تحديد العدد؟

....

القسم الثاني: مستوى الفهم القرائي

تعليمات إجراء اختبار معرفة علاقة المعرفة السابقة بالفهم القرائي:

١. يتم إجراء الاختبار لكل طالب بمفره.

٢. يطبق الاختبار على الطالب من قبل اثنين أو ثلاثة باحثين.

٣. يقرأ الطالب النص لمدة عشر دقائق.

٤. يقرأ الطالب جميع أسئلة الاختبار.

٥. يتم طرح أسئلة الاختبار شفويًّا او بلغة الإشارة، بناء على طريقة التواصل ودرجة الفقدان السمعي لكل الطالب.

٦. لا تتجاوز مدة اختبار تقييم المعرفة السابقة ٢٠ دقيقة.

(نص قرائي من كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي)

الرياض عاصمة بلادي

زارت نورة مع أسرتها مدينة الرياض، وفي الطريق سألت أباها: لم سميت مدينة الرياض بهذا الاسم يا أبي؟ قال الوالد: سميت الرياض بهذا الاسم لأنها - كانت فيما مضى - رياضا خضراء، كثيرة البساتين والحدائق الغناء، وسط الصحراء القاحلة.

نورة: والان، ألا توجد فيها بساتين خضراء كما كانت في الماضي يا أبي؟

الوالد: ما زالت الرياض كما كانت رياضا خضراء بحدائقها التي تنتشر في كل مكان من أرجائها. وفي الرياض كثير من المعالم التاريخية كحصن المصمك وآثار الدرعية التاريخية والمتحف الوطني.

والرياض عاصمة المملكة العربية السعودية، وأكبر مدنها: ففيها مقر الحكم والوزارات والسفارات، ويوجد فيها بنايات شاهقة. وأحياؤها متعددة وشوارعها واسعة وفيها شبكة من الجسور والأنفاق.

وبقربها تقع القرية التراثية في الجنادرية، التي تقام على أرضها المهرجان الوطني للتراث والثقافة، ويشارك فيه كل مناطق المملكة بالألعاب الشعبية وبالمعروضات القديمة، ويقام على ميدانها سباق الهجن السنوي.

تتكون أسئلة الفهم القرائي من:

١. الأسئلة الصريحة Test-explicit (TE) وهي التي تكون إجاباتها مباشرة في النص القرائي
٢. الأسئلة الضمنية Test-implicit (TI) وهي التي تتطلب إجاباتها استنتاجات من القارئ بناءً على المعلومات الواردة في النص.
٣. الأسئلة النصية الضمنية Script-implicit (SI) وهي التي تكون إجاباتها مرتبطة بمعرفة وخبرات الطالب الحياتية.

اختر الإجابة الصحيحة:

١. **من المعالم الأثرية في الرياض:**
- قصر شبرا
- جبل القارة
- قصر المصمك

٢. **الرياض مدينة من:**

- أصغر مدن المملكة
- عدد السكان فيها قليل
- أكبر مدن المملكة

٣. الرياض عاصمة المملكة لأنه يوجد فيها:

- البساتين والحدائق الغناء
- مقر الحكم والوزارات والسفارات
- مهرجان الجنادرية

٤. يقام المهرجان الوطني للتراث والثقافة على أرض:

- قصر المصمك
- محافظة الدرعية
- قرية الجنادرية

٥. تبعد مدينة الرياض عن محافظة الخرج بالسيارة حوالي:

- ثلاث ساعات
- خمس ساعات
- ساعة ونصف

٦. يوجد قطار النقل العام «ميترو» في:

- الدمام

- جدة
- الرياض

٧. سباق الهجن هو:

- سباق السيارات
- سباق الأغنام
- سباق الأبل

٨. كانت الرياض في الماضي:

- صحراء قاحلة
- مدينة كبيرة
- رياضا خضراء

٩. الرياض من أكبر مدن المملكة، ويوجد غيرها من المدن الكبيرة مثل:

- جدة
- شقراء
- الحوطة

١٠. يقام مهرجان الجنادرية كل:

- عام
- عامين
- ثلاثة